

# ファシズム化とヘルバルト主義教育学

## ——わが国の場合——

竹 中 暉 雄

### は じ め に

筆者はかつてある論文の一部で、1930年代におけるヘルバルト教育学が果たした政治的役割についての試論を行なったことがある。<sup>1)</sup> ヘルバルト教育学が、ナチズムに批判的な教育学者からどのように評価されていたか、逆にナチズム教育学者によってはどうであったかを明らかにしようとしたのである。本稿は、それと同じような問題意識をわが国の明治後半期以降の時代状況に移したものである。従って、わが国の場合と比較するためにドイツでの事情について記述しなければならないが、前稿との重複は避けるため、その最少限の要約と若干の補いを初めにしておきたい。

改革教育学運動の理論的指導者の1人であったH・ノール（Herman Nohl, 1879～1960）は、1931年の論文「教授学における両極性」<sup>2)</sup>において、極端に自由な学校と極端に統制的な青年諸団体との間の矛盾について論じていた。ゆきすぎた改革教育学運動が、かえって束縛と服従に憧れる若者たちを生みだしている危険性を指摘したのである。そして、教授学はヘルバルト教育学に立ち返ることを主張した。なぜかといえば、知性的なものと感性的なものとの交替が、「人間精神の呼吸」と呼びうるほど人間の精神的生命にとって不可欠で根本的なものであることを示したのがヘルバルトであり、彼の方法こそ「精神生活の両極的構造」に基づくものであったからである。

しかしこの訴えも空しく、2年後の1933年1月にはヒットラーが政権を握り、教育学は破滅的に一極に荷電してしまった。

ノールのこの論文は、早くも翌年には入澤宗壽によってわが国に紹介された。<sup>3)</sup> けれどもその紹介の仕方には、中国大陸武力侵略の開始という時代のバイアスが大きくかけられていたことを無視するわけにはいかない。

この紹介は、ノールの論文の要約的抄訳であるにもかかわらず全訳のような体裁をとっており、そのことも問題であるがそれ以上に重大なのはその抄訳の仕方である。まず第1に、極端に自由な学校と極端に拘束的な青年団体についての、原論文冒頭の指摘の部分が全く削除されて訳されていない。そのために紹介論文は単なる一般論に近くなり、原論文が現実を激しく批判するものだとほとんど感じさせないようになってしまった。第2に紹介は、ノールによる「過度の自由」批判、改革教育学批判を中心に行なわれているため、ノールは強制と訓練の必要性のみを説いているかのごとき印象を残すようになっている。そして第3に以上のことと関連するが、ノールはあくまで「両極性」ということで自由への偏向と共に強制への偏向をも批判の対象にし、従って当然、再びムチの教育学を復活させつつある「グロテスクな群像」や青年諸団体のことを批判しているのに、そのことは全く紹介されていないのである。ノールが過度の自由を批判したのは、そのことがかえって過度の拘束をひきだす口実となるからであった。

以上のような紹介のされ方の結果として、自由な学校に代わるべきものとしての強制的・指導的な共同体における教育形態のみが、一面的に弁護されることになったのである。

他方、ナチスの代表的御用教育学者A・ボイムラー（Alfred Baeumler, 1887～?）は、「形式陶冶の限界」<sup>4)</sup>の中で、激しくヘルバルト批判を行なった。その論拠は以下のようなものである。ヘルバルトは、政治的現実の要求に合わない「準備性」という原理の代表者である。しかも彼にとって「最上の教育」とは、「生徒を全く自立的に発達させる教育」のことである。従って彼は、生徒に対し直接的な影響を与えたり、彼らを感情的手段で動かすことを禁じ、ただ間接的に、つまり教授・教材を媒介にして働きかけることしか許さない。政治的性格陶冶や直接的な意志教育は「攪乱の原理」として拒絶されている。

ヘルバルトの代わりとしてボイムラーが推薦したのは、「感情的教育の古典的代表者」ペスタロッチであった。

ナチズム教育学者がヘルバルトを批判してペスタロッチを高く買うのは、何もボイムラーに限らなかった。「ナチズム教員連盟」（NSLB）のメンバーであったE・クリーク（Ernst Krieck, 1882～1947）もまた同じである。

彼によればヘルバルトは、「教育学の全構造を絶望的に主知主義に隷属」<sup>5)</sup>させた張本人であり、その個人主義は「過去の抽象的亡霊」<sup>6)</sup>以外の何ものでもなかった。他方、「恍惚家」ペスタロッチの、感性に訴える方法のことは、「〔その〕意味内容はナチズムの大衆運動のそれとは全く異なるが、しかしその基本と効果は同じである」<sup>7)</sup>と称賛されていた。

知識教育ないし教授活動を軽蔑し、感情的熱狂的な揺さぶりを好む同様の傾向は、ナチズム教育学者に共通のものであり、G・ギーゼ (Gerhardt Giese) やT・ヴィルヘルム (Theodor Wilhelm) にもあてはまる。ボイムラーを保護者に持つT・ヴィルヘルムによれば、ナチズム教育の方法の基礎は、ペスタロッチの原理への回帰であり、「魂から魂へと飛ぶ火花」から生まれる諸価値の強調であった。<sup>8)</sup>

ナチス主義者がいかにペスタロッチをよく利用したかは、2万人以上の教師を集めて開催されたNSLBベルリン大会 (1932年4月2日～4日) のスローガン「ペスタロッチ・フィヒテ・ヒットラー」からも明らかであろう。<sup>9)</sup>

E・ウェーバーが言うように、「教育学の歴史の上で合理性強調の教育概念の原型」を提出したのは、ソクラテスと並んでヘルバルトである。<sup>10)</sup> 他方ナチズム教育学は、「その非合理的全体主義的世界観教育の実現に際して、教授とか学校生活に期待することはあまりなく、特にヒットラー・ユーゲントや労働奉仕、兵役そして党団体 (例えばSAやSS) における組織教育 (Formationserziehung) に賭けた」のである。服従心・戦闘欲・犠牲心・勇気・強靱さ・指導者や民族への信仰的献身などはみな、戦線における共同体験とかキャンプファイアー、歌、行進のリズム、シュプレヒコール、旗やユニフォームといった各種シンボルという「感情的に影響を与える手段」によって獲得させようとしたのであった。<sup>11)</sup>

ところで、わが国におけるヘルバルト主義については、既に多くの論考が残されている。<sup>12)</sup> しかしそれらはほとんどすべて、明治期のヘルバルト主義を扱ったものである。そうならざるをえなかったのにはもちろん理由があり、アメリカにおけると同様にわが国においてもヘルバルト主義は、明治中期に「ロケットのように上昇し、棒切れのごとく落下」<sup>13)</sup> してしまったからである。そして以後は5段教授法という形骸のみが教育現場を支配しつづけていったとされ

てきた。

それではその後はヘルバルト主義教育学自体は、人々の意識からほとんど姿を消してしまったのであろうか？ わが国に初めて学問的教育学として導入され、わが国教育学の基礎づけを行なった教育学なのにそういうことは考えられない。そこで本稿では、明治後半期・大正期、昭和初期、「国民学校令」期という3時期において、ヘルバルト主義教育学がそれぞれいかなる評価を受けていたのかの追跡を試みた。するとやはりそれは、各時期における教育界や時には政策立案者の意識の中に、根強く残存し影響力を保っていたことが分かるのである。その方向性はマチマチであって、非難の対象にされたり賛同されたり、政策的に利用されたり様々ではあったが、ヘルバルト主義教育学とその用語は、なお依然として潜在的影響力を持っていたのである。

〔注〕

- 1) 「教育学の政治的役割」『京都大学教育学部紀要』第17号（昭和46年3月）。
- 2) Die Polarität in der Didaktik, *Erziehung*, Heft 6, Feb. 1931.
- 3) 「教授学に於ける両極性」, 東京帝国大学教育学研究室『教育思潮研究』第6巻第1輯（昭和7年1月）。
- 4) Die Grenzen der formalen Bildung, *Politik und Erziehung* (Junker & Dünnh, 1937)。この論文は、吉村武栄によって、早速わが国に翻訳紹介された（東京文理科大学教育学会『教育学研究』第5巻第4号，6号，昭和11年7月，9月）。
- 5) *Philosophie der Erziehung* (Eugen Diederichs in Jena) s.23.
- 6) *Völkischer Gesamtstaat und Nationale Erziehung* (Heidelberg, 1933) s.34.
- 7) *Nationalpolitische Erziehung* (Armanen, 3 Aufl., 1932) s.40.
- 8) G. Kneller, *The Educational Philosophy of National Socialism* (Yale Univ. Press, 1941) p.247.
- 9) Willi Feiten, *Der Nationalsozialistische Lehrerbund* (Beltz, 1981) s.49.
- 10) Erich Weber, *Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung* (Ludwig Auer, 1979) s.72.
- 11) *Ebenda*, ss.23~24.
- 12) 例えば、次のようなものがある。

平松秋夫「ヘルバルト派教育学摂取についての一考察」『東京学芸大学研究報告』（昭和35年）

中野光「日本におけるヘルバルト主義教育の考察を中心として」『日本の教育史学』第8集（1965年）

堀松武一「ヘルバルト教育学の勃興」『日本近代教育史』（理想社，昭和40年）

稲垣忠彦『明治教授理論史研究』（評論社，昭和41年）

田甫桂三「明治におけるヘルバルト教育学の紹介とその背景」『武蔵野音楽大学研究紀要』Ⅲ（1969年）

竹中暉雄「教育学の政治的移植——明治ヘルバルト主義の場合」京都大学教育学部比較教育学研究室『比較教育学研究』第1号（昭和46年）

田甫桂三「明治におけるヘルバルト教育学批判」『日本の教育史学』第16集（1973年）

是常正美「わが国明治期におけるヘルバルト教育学の導入過程」『ヘルバルト教育学の研究』（玉川大学出版部，1979年）

寺崎昌男・樽松かほる「エミール・ハウスクネヒト研究」『日本の教育史学』第22集（1979年）

13) H.B.Dunkel, *Herbart and Herbartianism——An Educational Ghost Story* (The Univ. of Chicago Press) 第1章のタイトル。

## 1. 訓練論におけるヘルバルト批判

明治後半期以降のいわゆる教育勅語体制確立後，わが国教育は教育勅語をその絶対的な準則とするようになった。けれどもこのことは，その後すぐに勅語に基づく修身教育が徹底して，勅語徳目を体現した臣民の養成が容易に行なわれようになったことを意味するわけでは決してない。教育勅語は批判を許さない不可侵の原則ではあったが，それはあくまで建前であり，「拳々服膺」を命じられたからといってすぐ実効を現わすものではなかった。だからこそその後もしばしば帝国議会その他で，徳育の効果があがっていないことが問題とされ，政府は繰り返し詔勅や訓令などで勅語の趣旨徹底を計らなければならなかったのである。<sup>1)</sup>

従って明治30年代後半以降，教育界でもこの状況に呼応して，「訓練論」を標榜する書物が数多く出現することになるのである。寺内頼（和歌山県師範学校教諭兼主事）は1907（明治40）年の段階で，「訓育は教育なりと云はるゝまでに重要視せらる，然も学校に臨めば教授のみを見るを得べくして訓育の形跡

だに見る能はざる所なきにしもあらず、これ今日の教育の通弊なり」<sup>2)</sup> とのべているが、1929（昭和4）年になっても小川正行（奈良女高師教授）は次のように自著の意義づけをすることができた。

思ふに近時の教育学では……いづれも皆従来の如き主知主義的教育を排撃しないものはないに拘らず、實際家は尚教授方法の研究考察のみに没頭して他を顧みるの暇なく、理論家は徒らに曖昧不熟の哲学觀を振りかざして教育概念の修正にのみ汲々とし、訓練問題の如きは殆ど之を論ずる者なく、単に新奇な語句を弄して内容の空虚を蔽はんとして居るではなからうか。<sup>3)</sup>

これはもちろん自著の商業であるからその分割引かねばならないが、人間の精神の教育というものがそう容易でなかったことは確かであろう。

宮坂哲文は、明治30年代後半以後の訓練論の流行に関して、「従来の学校教育が教授中心であり、訓練面の研究と実績がいちじるしく立ちおくれていた」という反省と「ヘルバルト及びヘルバルト派訓練論への不満の表明」、および「ヘルバルト派の個人主義訓練論の不足を社会的教育学の訓練理論によって克服しようとする動き」という傾向を指摘している。<sup>4)</sup> そしてまた宮坂によれば、この傾向の中で、(1)ヘルバルトが厳密に区別していた「管理」と「訓練」とが無造作に一本化されて混同され、(2)道德教育の特設主義・徳目主義に強く反対していたヘルバルトの訓育論が、「修身教育の強化と合理化」のために利用されるという「歪曲」と「変容」とが行なわれていったという。<sup>5)</sup> この点についてさらに検討を加えていくことにする。まず(1)の点から。

ヘルバルトは「管理」と本来の教育とが混同されることを強く警戒していた。威嚇・監視・権威・愛情に分類される「管理」はあくまで教育のための単なる予備手段ないし「時々必要な悪」にすぎず、その目的はただ現在の「秩序」をつくりだすことだけであった。ヘルバルトが「管理」にこのような限定した地位しか与えなかったのは、すでに早くから、「管理は〔子どもの〕能力を弱め殺してしまうのに対して、教育はそれを導いて高める」<sup>6)</sup> ことを認識していたからであった。

W・ラインは「教授」概念と並ぶ「教導」概念の中に「訓育」と「管理」と

を含めてしまったので、「管理」は本来の教育としての意味を持つようになってしまった。それでもラインは「訓育」と「管理」との区別ははっきりとつけ、「管理は従って子どもの心情に関する目的を達成しようなどとは全くせず、ただ外面的な秩序を創り出そうとするだけである」とか、「管理は、いわば教育の周辺の多くの個々バラバラの行為を行なうが、訓育は子どもの心情と教師の教導の精神との持続的な内面的一致を意味する」と定義していたのである。<sup>7)</sup>

わが国では宮坂が指摘したように、「管理」と「訓育（練）」との意識的な一本化が行なわれ、むしろ両者の区別は誤りだと主張された。

〔ヘルバルト〕の監護〔管理のこと〕は教授・訓練の準備として秩序・規律を保たしむるの作用を云へり。然れどもこは畢竟訓練の消極的部分に過ぎずして、理論上に於ても實際上に於ても此の区分を設くることの至当ならざることは、一般に認められたるものゝ如し」（槇山栄次，明治36年）。<sup>8)</sup>

〔ヘルバルトの管理と訓育という〕此の区別は存在すべきでない。取締又は賞罰その他の手段と雖も品性の陶冶に影響あることは明らかで、〔また〕管理による習慣的陶冶も将来の行為に関係があるのは事実であるから、かかる形式的区別は不自然でもあり不必要でもある（入澤宗壽，大正10年）。<sup>9)</sup>

その他、同様の主張をする教育書は、白土千秋『新説児童訓練学』（明治36年）、小川正行『最近訓練原論』（昭和4年）など多く、こうして威嚇や体罰を行なう教師たちの意識から、それが本来の教育ではない「悪」であるという「後めたさ」が消されていくことになったのである。

次に宮坂の指摘した(2)の問題であるが、彼は次のようにいう。「明治の訓練理論は、部分的形式的にはヘルバルトに多くを負いながら、修身科教育の強化とその発展とに奉仕する役割をはたす結果となっている。当時の訓練論関係の文献はみなこの例にもれない」<sup>10)</sup> と。しかしこれでは、明治の訓練論はすべて修身科教育論であったかのごとき誤解を招く恐れがある。現実には「学校教育全体をとおしての道徳的品性の形成を主張」する「ヘルバルトの訓育論」（宮坂）と表面上同じような訓育論はいくらもあったのに、どうして「修身科

教育の強化とその発展とに奉仕」することになりヘルバルト訓育論を「歪曲」することになったのか、ここでの説明は必ずしも明確ではないので、若干のコメントが必要であろう。

ヘルバルトはその表象心理学の立場から、幅広い多面的な知的教授によって美的・道徳的判断力を養い、その上で判断（洞察）と意志とが一致するように人格的に働きかける訓育を考えた。このいわゆる「教育的教授」の理念においては、「豊かな開かれた世界」の「美的表現」を任務とする教授活動が先行し、訓育はそれによって形成された知的基盤に基づいて行なわれることが望ましいとされた。従ってもし、予め定められた特定の徳目へ向かっての道徳教育がヘルバルトの名で主張されたとすれば、それはヘルバルト訓育論の「歪曲」となるのであり、また知的教授に基づかない人格的感化、あるいは教授から切り離された訓育の強調は、ヘルバルト訓育論とは対立することになるのである。

佐々木吉三郎『訓練法撮要』上（明治36年）が、「〔ヘルバルトおよびヘルバルト派においては〕教授より見たる訓練は之あり、而かも其れ以外の訓練の分野が、甚だ広大であるといふことが忘れられてある」（2頁）とヘルバルト批判をし、小林澄兄がやはりヘルバルトの教育的教授論を難じつつ「訓育も教授も既存若くは現存の文化財を材料として用ゐなければならない。訓育上の文化財は主として道徳的文化財で、教授上の文化財は主として知識的文化財である」<sup>11)</sup> などとのべているのは、彼らが教授から分離された独立の訓育というものを想定しているがゆえであった。

他方、吉田熊次『訓練論』（明治43年）は、ヘルバルト派の教授と訓練の区別は明確でないと批判し、その理由として「訓練上、或徳目を児童に授けると云ふことになれば、その徳目と云ふものが〔教師と生徒との間を媒介する〕第三者である」<sup>12)</sup> から教授と同じであるとのべているが、これは全く的はずれの批判である。ヘルバルトの訓育は徳目を授けることなど考えていず、逆にそれに反対だったからである。従って吉田は、ヘルバルトの訓育論を徳目主義に矮小化していたのである。

けれども吉田は、道徳教育が修身科だけで十分であると考えていたのでは決してない。彼は「学校生活全体」を通じての訓練を求めて次のように論じていた。



修身科は教科目の一つである以上は智的方面に関係のあるは言ふまでもない。従って教訓によることが最も多い。<sup>13)</sup>〔しかし〕理窟ばかり言っても其れを実行することがなければ訓練の実は挙がらない。

要するに修身の教授に関して最も必要なるものは直観であります。良い行或は立派なる人物を児童の目前に現はして、其を直観せしむると云ふことが最も大切である。而して其れを実行と聯絡させることに依って積極的訓練の目的を達するのである。而して訓練の全目的は学校生活全体に於いてなさるべきである。<sup>14)</sup>

ここでは知的な修身教授で与えられた直観を学校生活全体において実行にまで導く訓練のことが論じられている。その限りにおいて教授と訓練とは一体的に把握されて分離はされていない。にもかかわらずこうした訓練論も結局は「修身科教育の強化とその発展とに奉仕する」ものにすぎず、ヘルバルト訓育論の「歪曲」となった理由は、初めに修身科という閉じられた内容を持つ1教科が先行し従って教授は修身科に限定され、生徒自身の主体的判断とは無関係に予め定められた特定の徳目へと向かわせる訓育であったからである。

ところで、明治30年代後半以降に訓練論が流行したのは、言うまでもなく日露戦争を契機とした帝国主義的風潮とも関係がある。寺内穎『訓育要義』（前掲）が「帝国主義の教育といふのは我国家の勢力を発展することを目的として国民の教育を施すことである。殖民としての他の国民に劣らぬ体力や品性を得しめようとするが如きも其の一目的である」「訓育上でも此の帝国主義を標榜すべきものである」（10頁）としているのは、その端的な例証である。W・ラインのもとへのかつての留学生溝淵進馬も、「吾輩は今日の教育に於ては、どうも鍛鍊的の要素が欠けて居るやうに考へる」「将来の国民は身体の上に於ても、亦精神の上に於ても軟弱になって、逆も生存競争の今日……社会に立って行くことができない」「世界の競争場裡から引退せねばならない」<sup>15)</sup>という危機意識を持っていた。そして「社会の實際生活を度外に置いて教育の目的を論じた」ヘルバルトを批判して彼が教育の第1目的としたのは、「社会の内に生存することが出来る能力を個人に与ふること」<sup>16)</sup>であり、徳育の最重要点としたのは、「忠君愛国の精神を養成すること」<sup>17)</sup>であった。

日露戦争後の社会的教育学の隆盛は、日本ヘルバルト主義の影を必要以上に薄くせざるをえなかった。なぜなら明治20年代後半の目的論中心のヘルバルト主義全盛期においても、ヘルバルト教育学の社会的側面や社会的5理念について言及されることはほとんどなく、それはただ個人主義的教育学としてののみ受容されてきたからである。

このようなヘルバルト理解に不満だった数少ない論者の1人湯原元一は、ヘルバルト教育学は国家的教育学であるとのフレーム・アップを行なった。ヘルバルトによれば「教育の事の如きは当然国家の任務の一つである」と。けれどもそれではあまりに後めたく思ったのか、湯原はあとで次のようにつけ加えなければならなかった。「明らかに国家とこそ言はないが、兎も角も社会と云ふものに重きを置かねばならぬと論じて居るのは当時にあつては誠に珍しい考えである」<sup>18)</sup>「明らかに国家公民的教育といふ事は述べて居らぬが、彼れの意中を忖度すれば、彼れの言ふ道德的品性中には国家公民的教育の思想を自ら包含して居ると見てよからうと思ふ」。<sup>19)</sup>

志水義暉『ヘルバルトとベルゲマンの研究』（育英書院、大正4年）は、もっとまじめな研究書である。その結論は「ヘルバルトとベルゲマンの教育説は……両者を共に採用して吾々の目的樹立の一助とせねばならない」（218頁）、「徳性の涵養と社会的人格は決して矛盾するものでなく、共に人に望ましき両面であるからである」（219頁）という折衷説ではあったが、明治末以来のベルゲマンなど社会的教育学流行の風潮の中で、むしろヘルバルトに比重をかけて次のように評価しているのである。

ヘルバルトが好意、正義、衡平等の道念を立てた所、又社会的方面の興味を教授の目的とした所に由れば、必ずしも個人の社会的方面を無視したとは言へない。……之に反してベルゲマンの主張たる文化事業に竭すのみを以て人の最終目的とするは、個人を無視することの甚だしい極端な説ではあるまいか（206頁）。

しかも志水は折からの第1次大戦で相闘う英国を「紳士」の国、独逸を「軍国主義」の国と呼び、それとの関係においても間接的にヘルバルトの肩を持つ

のであった。「一人は人格を主とするものにして他は社会否国家を主とするもの」「ミリタリズム位個人を没却せしめ之を犠牲に供せしむるものはあるまい」(208頁)。

入澤宗壽「ヘルバルト教育学の哲学的基礎」(『教育思潮研究』第2巻第1輯, 昭和3年10月) もまた, ヘルバルトにおける「自己活動の力説, 環境の注視, 社会と生活との考慮」などに着目して, 「彼の教育学が単に個人的方面を見て社会的方面を見ないといふ如き暴論」に反論する意図を持って書かれたものである。そして入澤は, 「民族心理学も亦彼より出でたほど〔なのに〕, 社会的教育学をヘルバルト教育学に対立する如く考へる誤解から(ヘルバルト攻撃を轻信して) かかる暴論を見聞するは歎すべきである」と結論づけていた。

しかしながらこのようなヘルバルト理解はあくまで数少なく, 一般の教育界では明治以降変わることなく, 「ヘルバルト=個人主義」という硬直した公式イメージが定着していたのであった, 例えば近藤新一『文検十箇年教育科問題解答』(啓文社, 大正9年) には, 明治44年第25回本試験に出た「ヘルバルトの教育学説の大要」の模範解答が載せられているが, 社会的理念については全く言及がなく, 高橋勇『文検参考問題中心教育史精義』(三友社, 大正15年) はヘルバルトの目的論の短所の1つとして, 「個人的完成以外に社会国家的完成を目的とせざりしこと」(175頁) と記している。

たとえヘルバルト教育学の社会的側面が正しく紹介されていたとしても, 明治後半期以降の帝国主義の時代精神にうまく適合することはなかったであろうが, このような公式のままでは, 歴史上の教育学説としての存在意義しか残されていなかった。そして大正の末年ともなれば, ヘルバルト主義教育学の中で明治以来唯一命脈を保ってきた五段教授法さえも批判の対象とされるようになった。それも予期されるような「注入主義である」といった批判ではなく, 思いもかけない方向からの批判であった。

吉田熊次(東京帝大)によればその頃ヘルバルト派教授法は, 「牛乳主義」の「軟教育」であるとの非難にさらされていた。その理由は, 「余りに生徒に対してお膳立を綿密にし過ぎて, 生徒がボンヤリして居っても自然に教はれるやり方になって居る, それ故に生徒が努力すると云ふ考は無くなる」<sup>20)</sup> から

であった。吉田自身も、「〔ヘルバルト派教授法の〕長所も認めますが、学力がつかないと云ふ弱点も確かに認めなければならぬ」<sup>21)</sup> とのべていたが、では彼が「硬教育」の教授法として推薦したのは何であったか。それは、「どうしたらよからうと迷ふと云ふことに依って人間は始めて真に考へる」のであるから「兎に角何か考へさせる。難儀な目に遭はせる」ことをする、ジョン・デューイの「問題法」であった。<sup>22)</sup>

吉田熊次がどこまで真剣に問題解決学習のことを考えていたかは、はなはだ疑問である。その理由は昭和に入ればすぐ分かるが、それはともかくとしてわが国のヘルバルト主義教育学は、明治後半から大正時代にかけて主として訓練論という視点からの批判を受けながら、やがて昭和時代に体制側から打ち出される「錬成論」によって利用されながら迎え撃たれるという複雑な道へとなお歩んでいくのであった。

〔注〕

- 1) 池田進・本山幸彦編著『大正の教育』（第一法規，昭和53年）第1章「教育の建前と本音」参照。
- 2) 寺内穎『訓育要義』（金港堂，明治40年）自序。
- 3) 小川正行『最近訓練原論』（東洋図書，昭和4年）緒言。
- 4) 宮坂哲文『生活指導の基礎理論』（誠信書房，昭和37年）37頁。
- 5) 同上書，41頁～42頁。
- 6) J. F. Herbart, Dritter Bericht an Herrn von Steiger (1798), Kehrbach 版全集, Bd. 1, s. 58.
- 7) W. Rein. *Pädagogik in systematischer Darstellung*, Bd. 2 (Langensalza, 1906) ss. 567～568.
- 8) 槇山栄次『新教育学教科書』（文部省検定済師範学校教科書）（文学社，明治36年）64頁。
- 9) 入澤宗壽『最近教育学』（日進堂，大正10年，大正14年復興版）235頁。
- 10) 宮坂哲文，前掲書，43頁。
- 11) 小林澄兄「訓育の理論より實際へ」，『教育論叢』特別号「教育革新論」（大正12年5月1日）。
- 12) 吉田熊次『訓練論』（弘道館，明治43年，大正6年増補第8版）42頁。
- 13) 同上書，316～317頁。
- 14) 同上書，318頁。
- 15) 溝淵進馬『教育学講義全』（富山房，明治42年）序。

- 16) 同上書, 62頁。
- 17) 同上書, 93頁。
- 18) 湯原元一『最近教育学界の二大思潮』(目黒書店, 大正4年) 13頁。
- 19) 同上書, 14頁。
- 20) 吉田熊次『晩近の教育及教育学』(教育研究会, 大正14年) 447頁。
- 21) 同上書, 449頁。
- 22) 同上書, 450～451頁。

## 2. 心情主義集団訓練論とヘルバルト主義

昭和9年に出版された吉田熊次の『教育学説と我が国民精神』(目黒書店, 昭和13年第4版)は, ヘルバルト教育学が「主知主義」で「教師中心」だという批判は当たらない, 本来そうあるべきなのだと述べ, 特にわが国では「感覺的」「情實的」だから, 「認識を確実にする教育」「国民の理知の開発」が必要であるといった, 意表をついた論を展開している。しかし, それをしないから「思想問題」が生まれると続く(53～54頁)。そして大正末年には「硬教育」として持ち上げていた「児童中心主義」なども「我が国民精神を破壊する」(56頁)と一転して非難の対象とするのである。吉田は, 昭和7年に設置された国民精神文化研究所の兼任研究部長となっていた。

従って彼が主張している「主知主義」とか「理知の開発」の中味も極めて疑わしいものである。そのことは, ヘルバルトの「自律主義」「自由主義」「個人主義」に対して, 「全体観が価値規範の基礎」である「国民道徳」を対置させて(64頁), ヘルバルトの徳育論を非難する次のような議論を一瞥すれば明白であろう。

ヘルバルトの徳育論は, 「方法」や「教材選択」について具体的には何も決めていず, 全く不徹底である。従って教育勅語があっても空転し「単に儀式的に取扱われ」るだけである。ヘルバルト主義は徳目を排除し人物・物語中心主義を採って教育勅語を無視している。要するにヘルバルト教育学は「教育勅語に依る修身教授を寧ろ破壊した」のである(60～68頁)。

吉田にとっての「主知主義」「理知の開発」とは, 教育勅語の徹底と同義語

であった。ヘルバルト教育学が修身を「寧ろ破壊」したのは彼がドイツ人でキリスト教だからというに至っては（69頁）、これはもう明治20年代のヘルバルト主義導入直後の低次元の議論であった。

しかしのちの「鍊成」教育学の成立を援助したという点でより重視すべきは、集団訓練ということを強調する議論であろう。大正自由教育の流れの中ですでに手塚岸衛が千葉師範付属小学校で実践した「自治訓練」などがあったが、昭和時代には生徒自治制も含め学校学級経営のあらゆる局面で集団訓練を重視しようとする傾向がでてきたのである。集団訓練という手段で個人の陶冶を目標とする場合もあるが、ここではもちろん国民の形成が問題であった。

小川正行『最近訓練原論』（東洋図書、昭和4年）は、従来の教育学では教育全体の目的論についてのみ団体主義か個人主義かで論争したけれども、訓練に関しては団体訓練は全く顧みられなかったと指摘し、「教育の目的が既に団体的であれば、訓練の上に於ても亦団体的訓練を論究しなければならない」と主張する（118頁）。野瀬寛顕『生活陶冶に於ける学校訓練の実際』（厚生閣書店、昭和7年）もまた、個人的訓練の不十分さを説いて次のように論じた。

寄木細工的に色々の事柄を取集めて学校・学級経営の具案だ等と澄し込むのは寧ろ現代教育の進展を阻害するバチルスであります。私は、ここに勇敢に結論を結びます。それは、「今日の学校・学級経営の問題は、要するに総ての場合に団体的訓練を裏づける事である」と（10頁）。

集団訓練という発想は、ヘルバルトには全くないものである。むしろ彼はそれを強く忌避していた。けれどもラインの中にはある。教授に基づく訓育つまり「教育的教授」にしか価値を置かなかったヘルバルトに不満であったラインは、教授の訓育的效果は認めつつも、教授から一応独立した訓育の概念も設定し、そして学校における教授時間以外における時間、つまり「学校生活」の持つ訓育的意義の重要性を論じた。彼によれば「学校生活」は、「教授の補完」とみなされ原則として「労働」を伴う形態と、原則として「気晴らし」と「〔精神的〕高揚」とを追求する形態とに分かれるが、前者に属するのは、(1)修学旅行や遠足、(2)学校園や動植物の飼育・世話、(3)校内作業所・実験室、(4)クラブ活動、(5)委員会活

動であり、後者に属するのは、(1)遊戯、(2)礼拝、(3)祝祭・行事であった。<sup>1)</sup>

わが国の教育学は、ラインのこの考え方をかなり利用してきたと考えられる。例えば「学校生活全体」を通じての訓練を主張した吉田熊次『訓練論』(前掲)なども、ラインのこの論を詳しく紹介していた。そしてドイツをはじめ欧米のどの国におけるよりもわが国で、学校行事や儀式・修学旅行などは深く定着してきたのであった。

宮坂哲文は「〔ラインの〕訓練論がこのような具体的な形のものになることによって、それが形式に流れ、ヘルバルトにおけるようにつねに教授と一元的な関係で把握されるという立場が見失われるようになってくる」<sup>2)</sup>との評価を下しているけれども、これにはいささか疑問が残る。

「教授と一元的な関係」にある訓育ないし教育的教授の理念が、今日的にも大変大きな意義をなお有していることは確かである。単なる知識や技術の1人歩きが、様々な人間疎外や環境破壊をひきおこし、ひいては人類の危機を招いているからである。けれども教育的教授論だけに固執しすぎることはできない。なぜなら表象心理学に基づくこの理論は、例えば生徒同士の人間関係や集団の力の持つ教育力など認めないからである。だからこそラインは上記のような、教授からは独立した「具体的な」訓育の場を考えたのであって、そのこと自体には何も非難されるべきことはない。問題は訓練論が具体的になったことにあるのではなく、わが国では例えば修学旅行が行軍訓練や伊勢神宮参拝にといった利用のされ方をしたり、教授に基づかない訓育の意義だけが強調されだした点にあるのである。

1936(昭和11)年10月29日、教学刷新評議会の答申「学校教育刷新に関する実施事項」は、学校を「国体ニ基ク修練ノ施設」とすることを勧告し、翌1937年7月の蘆溝橋事件で中国大陆への侵略が本格化した直後の8月には、国民精神総動員運動が開始される。そしてまず各種団体指導部の再教育つまり「錬成」が、各地の塾や道場で行なわれるようになった。

その頃、1934(昭和9)年の『教育思潮研究』に載った高師廣吉「ヘルバルト教育学の組織」(第8巻第2輯、昭和9年5月)は、ヘルバルトの初期作品について「私見をさしはさむことを出来る丈憚った」純粋な研究論文で、時代の影響を全く感じさせないが、同じく入澤宗壽「ドイツ最近の民族主義教育思

想」(第8巻第1輯, 昭和9年1月)の方には, 見逃すことのできない文章が含まれている。なぜならこの論文は一応は, ナチズムの「危険」性を指摘するものではあったが, その中でナチスの教育理念としての「政治と教育との機能の一致」とか「政治的教育」の主張に対して, 「嘗てヘルバルトが政治学と教育学とを同列に置いた点から見ても理由なきことではない」などと同意を示しているからである。

確かにヘルバルトは, 「政治技術は教育技術と堂々めぐりする」と考えてはいたが, しかしそれは, 国家のもたらす害悪を, 国家が寛大に援助を与える教育によって解決するという意味におけるものであって, 従って彼は, 教育が「政治的テコ」になったり, 「政治的意図の圧力」下におかれることを強く警戒していたのであった。<sup>3)</sup> ノールの論文のおかしな紹介の仕方(「はじめに」参照)といい, ヘルバルト教育学に対するこのような歪曲が, わずか6年前にヘルバルトに対する世間の「誤解」と「軽信」とを解くことに努力したのと同じ著者によって行なわれている所に, 時代状況の急激な変化を見ないわけにはいかない。

この流れの中で教育論における反知識主義・反教授主義の大合唱は, 一層そのオクターブを上げていく。葛西千秋(文部省教学局指導部長)は, 西洋流の主知主義・個人主義・民主主義の教育を「百八十度転廻」させることを主張し, 日本流の学問を土台とすれば教育は「行」が主となるとした。<sup>4)</sup>

松田友吉『錬成行の学校訓練』(啓文社出版, 昭和14年)が論じるには, 「すべて陛下の御為めに盡さんとの誓ひ」である「宮城遙拜」に基づく行動こそ「日本精神錬成の教育」であり, 「日本臣民としての行」であった(339頁)。

かつて「自治訓練」で有名であった千葉師範附属小学校の訓導長谷川瑞は, 従来は「教授学校」であったがゆえに「皇国の道に帰一し, 以て皇運を扶翼し奉る統一的人格としての国民は陶冶されなかった」<sup>5)</sup> とし, 次のような方法論を提唱した。

教師は遊戯や行事を組織化し身体行動を通して精神訓練を施すやうにせねばならぬし, 遊戯や行事等の感性的, 非合理的なるものゝ中に知性的, 合理的なものを與へるやう訓育せねばならない。現在学校及学級訓育施設として行はれつゝある, 神社参拝, 国旗掲揚, 全体行進, 全体遊戯, 合同体操, 集



団勤勞奉仕，強行遠足等の如きは凡て〔この例である〕。<sup>6)</sup>

なお引用文中にでてくる「知性的，合理的なもの」とは，「何が故に其れをなし」「如何なる態度で其れを行ふか」という「説得」のことであつた。<sup>7)</sup>

陸軍省兵器局歩兵少佐莊司武夫は，従来の「講演会等の如き生ぬるい」方法ではないやり方での小学校教員の「再教育」を要求した。それは「『行』と体験を主とした方法」である。この「行」も，従来の如き「肉体労働一本槍」では不可である。「簡明に云へば，某期間一定の場所に協同生活を行ひ，其の間教員としての『行』をつみ体験を得，而も必要な知識をつぎ込む事である。ラヂオをこわして再び組立て，或は自転車の運転を行ひ，又は槌をふるって小刀を造る等は科学的なる『行』の一種である」。<sup>8)</sup>

しかし軍人によるこの主張などは，次のような教育（学）者の感情主義教育論に比べればはるかに理性的である。

集團的感情のために一定の認識が要求せられることがある。〔それは〕感情の昂揚緊張のための一つ的手段であり，最初から合理性や客観性をば目的として要求してゐない云はば感情的認識である。その場合の認識は，事実を便宜配列し変へ，時には故意に作為することすら許されてよいのである。いはゆる神話化がそれであり，反知性的認識としての神話こそ素朴な行動への動力なのである。<sup>9)</sup>

ウソを教えてもよいという教育論の前では，人間の認識過程を追求してそれに合わせて構成されたヘルバルト派の教授論など出る幕はない。説明より叫び声の方がよいとする同じ論者の調教主義・反知性教育論は次のように続く。

表現は身体によって表現することが第一である。言語を利用する場合にはできるだけ説明的でないほうがよい。号令のごとく，ただ叫び声であつた方が，くどくどしい説明よりは遙かに効果的である。元気を鼓舞するための演説が屢々集團的行事などの場合に行はれるが，概念的説明的な内容を避け，内容などよりは寧ろ表現の抑揚や音色がより感激的であつた方がよいのである。<sup>10)</sup>

恐らく彼は、ヒトラーの身振り手ぶりの絶叫調演説スタイルのことを考えていたのであろう。従ってまた次のようにもいうのであった。「ファシズム国家は感性教育を好む。ことにそれに伴う身体的な行動力と集団的精神とは、残ることなくこれを活用しなければならない」。<sup>11)</sup>

「感激」が好きなのは、ボイムラーやクリークがそうであったと同様、ファシストに共通の現象である。別の教育学者は1940（昭和15）年11月10日紀元2600年奉祝会場での近衛首相の「天皇陛下万歳」3唱、1億国民の「万歳」唱和をとりあげ、「それはまことに光栄に満てる感激の一瞬であった」という。「一億の民草はこの感激を永久に持ち続けねばならない。新体制はこの感激から生れるのである」とも。<sup>12)</sup>

ヘルバルトは、子どもの人格が教育者の側のそれによって直接的な影響を受けたり、圧迫を受けたり、吸収されてしまったりすることのないよう、大変気を遣っていた。そのことは既にボイムラーが指摘していた。ヘルバルトが「管理」を本来の教育の中に含めなかったのもそのためである。「管理」の手段としての「愛」さえも、使い方を間違えないよう警告していたほどである。<sup>13)</sup>にもかかわらず昭和10年代のある中学校長は、自らが学んできたはずのヘルバルト教育学から大きく逸脱して次のように小学校教師たちを煽動したのである。「子供は完全に教師の自由に委ねられてをり……、子供の精神に対する生殺与奪の権が教師の手中にあるとゆーことは、ただひたすらに、教師の責任の重大であることを意味する」<sup>14)</sup>「初等教師の一切の教授活動は忠良なる国民の形成とゆー最高目標によって統制されていなければならない」。<sup>15)</sup>

以上のような事例を通して見た、主として昭和10年代前半の心情主義・反知性教育論の横行の中で、ヘルバルト教育学擁護の論陣を張って知的教育の重要性を主張した数少ない教育学者の例を紹介しなければならない。1人は山極真衛（東京高師講師）であり、1人は長田新（広島文理科大学教授）である。

山極の「ヘルバルト派教育学の功過」と題する論文は、「国体明徴」は大切だが「偏狭なる国粹主義は寧ろ偉大なる民族性の発展を妨げる」との立場から、当時の「新教育」のゆきすぎや「教授」批判に対する批判を行ない、もってヘルバルト派への「無理解と誤解」を明らかにすることを目的としていた。<sup>16)</sup>彼は「多くの熱情的の反抗的努力にも拘らず、依然として実際の学校教育を支配

しつゝあるヘルバルト派教育学の見解の中に、教育の本質的のもの、必然的のものが含まれて居る事を信じ」ていたのである。<sup>17)</sup>

そして彼は、当時のヘルバルト派批判に対する自己の見解を、概ね以下のようまとめた。

1. 道徳主義（教育目的の規定）——道徳を単に「最高の」目的としたのみでなく「唯一の」目的とした点には問題があるけれども、教育的教授の精神は捨てられるべきではない。

2. 主知主義（学校教育の特質と教授）——「教授上の唯物主義」（デルペルトが批判した）と「言語主義」を特徴とする主知主義は排すべきであるが、学校の主要任務としての「教授」を排することはできない。

3. 機械主義（方法主義）——「方法」そのものの重要性とは区別しなければならない。この点ではチャーの責任が大きい。

4. 個人主義——ヘルバルトの倫理学や多方興味は社会的側面を持っている。ただ表象心理学が既に崩れているので彼の教育学もこの点では崩れる。また「社会を通して」の教育という観点も、表象心理学からはでてこなかった。<sup>18)</sup>

ヘルバルトの教育目的（道徳）の内容が何であったか（つまり自立的個人の形成）についてはあまり明確に論じられていないけれども、極めて至当な総括であった。また山極は翌1937（昭和12）年には「教育改革の態度」という論文で、「国産『神風』を礼讃し科学的国防戦備の必要を絶叫する事の矛盾には気がつかない」風潮を批判し、「知識の教授科学的陶冶」が「教育の必然的な一面」であること、「教授が学校教育の特色」であることを訴えていた（『教育研究』昭和12年10月）。中国侵略が全面的に開始された直後であり、国民精神総動員運動が行なわれ始めた頃の主張であることに留意すべきであろう。

長田新の『新知育論』（岩波書店、昭和14年）は、「知育に関すれば異口同音にその非を鳴らし、知に対しては情意の、理性に対しては信念の、そして頭脳に対してははらの教育を唱へる」といった「過去二十余年の吾が国教育の実情」を憂慮するのである。「聴てこの国の教育辞書から、教授といふ語の削除されるのも恐らく遠くはないであらう」と（1～2頁）。

そもそも「教育勅語の御趣旨の徹底・精神作興・思想善導・国体明徴」など

と、「学制頒布以来吾が国の教育においては道德重視の事実はあるけれども、知識が偏すと非難されるほど重んぜられた事実はない」のである（3頁）。1学級に50～70人を容れたりしては知育などできない。「激烈な入学試験に対する準備教育」などは何の知育でもなくて「許すべからざる非知育」である（4頁）。

長田は、「知識や理性の代りに感情や信仰を鼓吹し過ぎる偏した現代流行の教育」がいかに「危険極まる教育」であるかを、次のように説得力のある方法で論じている。「某重大事件」（2.26事件）の判決理由書には、「被告達が国家を思ふ念の至純熱烈なるにも拘らず、その認識の偏局せる為に罪過に陥った」という意味がのべてある。「事実到るところに見られる認識の不足乃至知識の欠乏は到底知育偏重の結果ではなくて、寧ろ反対に知育を軽視して、徒らに感情を昂揚し、動機のみを純粹を以て如何なる行動をも正当視しようとする非合理主義の結果である」と（5頁）。

そこで彼は、家庭は感情、社会は意志を中心とした教育との区別から、「学校教育が知育に終始すべき」ことを主張した。修身科というのも従って「道德的知識の形成」を目的とするにもかかわらず、「児童が教師の説明に疑義を生じ、その疑義を質せば、教師は『道德のことは理窟ではない、実行である』と声を怒らして即座に児童を沈黙させる」ような修身科授業の光景を批判するのであった（15頁）。

ここでは直接ヘルバルトはひきあいに出されてはいないが、前年の講演記録「新知育論」では以下のようにのべている（『愛知教育』昭和13年11月）。

私はヘルバルトは、教育学が解ってゐたと思ふのであります。彼は現代の全世界の学者から愚弄せられてゐるのであります。……然し私はヘルバルトやアリストテレスの知を重んじた思想は、不朽のものであると信ずるのであります。〔すべてを弁護するわけではないが〕ヘルバルトが「教授の外に教育なし」教授の外に品性の陶冶はない、と喝破したのは、卓絶した見識であります。

ところで『新知育論』はまた、「教授と訓練との二元論の上に立つ現代の教育は教育の外道である」（69頁）と、教授と訓育の分裂した状況をも非難している。教授は人格の教育から排除され、真の教育は訓練の担うべきものと解さ

れ、しかもそれは特殊な行事でないと行ないえないかのような「行事倒れ」の教育が批判されたのである。

けれども、教授と訓育の分裂ということは体制側にとっても教育効果という点で必ずしも好ましいことではなかった。また太平洋戦争突入前夜の国家にとって、多くの教育（学）者たちの跳ね上がった非合理主義の教育というのも、そういつも都合がよいものでもなかったはずである。近代戦・科学戦・総力戦が「日本精神」とか「叫び声」だけで行なえるはずなかったからである。そこで、教授と訓育の二元論を克服してヘルバルトの「教育的教授」論に表面上則り、理数系知識教育の重要性もきちんと位置づけ、ラインの「学校生活」論なども全面的に受け容れ、その上、チラーの中心統合法まで採用して断行された教育改革が、1941（昭和16）年の「国民学校令」の制定であった。それを支えた教育理念が、「鍊成」であったのである。

〔注〕

- 1) W. Rein, *a.a.O.*, s.610ff.
- 2) 宮坂哲文, 前掲書, 11頁。
- 3) 竹中「J. F. ヘルバルトの学校制度論」『桃山学院大学人文科学研究』第20巻第1号（1984年6月）参照。
- 4) 葛西千秋「現代日本の教育に就て」, 東京高師初等教育研究会『教育研究』昭和12年12月号。
- 5) 長谷川瑞『国民学校皇民鍊成学級訓育と総合教授』（弘学社, 昭和14年）99頁。
- 6) 同上書, 100頁。
- 7) 同上書, 101頁。
- 8) 莊司武夫「小学校教員に望むもの」, 広島高師教育研究会『学校教育』昭和15年11月号。
- 9) 海後勝雄『教育技術論』（賢文館, 昭和14年）205～206頁。
- 10) 同上書, 207頁。
- 11) 同上書, 216頁。
- 12) 皇至道『国民教育体制の構想』（柳原書店, 昭和17年）123頁。『教育研究』昭和16年1月号。
- 13) J. F. Herbart, *Allgemeine Pädagogik* (1806), Bd. 2, s.21.
- 14) 梅根悟『初等教授改革論』（賢文館, 昭和15年）33頁。
- 15) 同上書, 41頁。

- 16) 山極真衛「ヘルバルト派教育学の功過」, 東京文理科大学教育学会『教育学研究』第5巻第6号(昭和11年9月)。
- 17) 同上, 第7号(10月)。
- 18) 同上, 第8号(11月)。

### 3. 錬成教育学とヘルバルト主義

1941(昭和16)年3月1日公布された「国民学校令」によれば, 国民学校は「皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬成ヲ為スヲ以テ目的」としていた(第1条)。それまで主として社会教育の場で指導者再訓練のために使われてきた「錬成」という用語が, 今や学校教育の公式の言葉として採用されることになったのである。文部省による事前講習会での説明では, 「錬成」とは「錬磨育成の意」で, 「錬ることも磨くことも同じ操作を力強く繰返すこと」であった。<sup>1)</sup> また「錬成」は「児童の本来有する能力の錬磨であるから, 詰込や機械的強制〔の〕反対」であるとのべる一方, 「かゝる育成は, 皇国の道に則って行はれるから, 型に嵌めて錬磨することになる。従って訓練に最も力を注ぐことになる」とも説明された。<sup>2)</sup> 「錬成」はすぐあとでみるように, 決して肉体錬成だけを強調するものでも反知識主義の苦行を意味するものでもなかったが, こうした矛盾した説明の影響もあってか, そのように解釈するものもいた。

ある論者は, 従来の教育は「内から外へ」の方向を取ったが, 錬成は「外から内へ」の方向をたどるとのべ, 次のように主張している。「内から外へ」とは「先知後行」であり, それは「概念偏重の弊に陥る危険」を持っている。これに対し「外から内へ」は「肉体的努力の結果精神を把握する行き方」で, 「基本事項の反覆練習, 百折不撓の苦闘が要求されてゐる。理窟で学ばしめないで身をもって心に徳せしめねばならないから, 繰返し練り鍛へねばならない」。<sup>3)</sup>

またある新設国民学校校長の次のような笑えぬ喜劇的实践も, 「錬成」の趣旨の誤解によるものである。「新設校は訓練第一であると思ひ, 体操の徹底を期してゐるので, 毎日二三時間は運動場に出てゐます。私の顔が黒いのは生れ

つきではなくてこの為であります」。<sup>4)</sup>

錬成教育学に支えられた国民学校はしかし、もう少し複雑な特色を持っていた。その第1は、「心身ヲ一体トシテ教育シ教授、訓練、養護ノ分離ヲ避クベシ」(昭和16年3月14日、「国民学校令施行規則」第1条〔留意事項〕4)とか、「知徳相即」(昭和16年3月29日、文部省訓令第9号)とかのべられているように、長田新が批判していた教授・訓育二元論を克服し、ヘルバルトの「教育的教授」論を外面上採用しようとしていることである。

長沼幸一(東京高師前訓導・東京市主事)によれば、国民学校では「教授に関係なき訓練も養護も存しなければ、反対に訓練と養護に無関係の教授が存すべくもない」のであって、「知識が徹底して体験と確信となった時は実践に転ぜざるを得ないし、訓練も養護も知識に照らされて始めて自覚した訓練となり養護となるのである」。<sup>5)</sup>

岡田恰三雄(日本大学講師)もまた、「教授なき教育」に対するヘルバルトの批判を紹介したあと、「皇国の道に帰一することが一切教育の目的であるから、教育の目的を達成するための作用としての教授は、皇国の道に帰一することをもって目的とする」と、教育的教授論を主張している。<sup>6)</sup>

第2の特色としては、「独り教科ノミナラズ教科課程外ノ儀式行事等ヲ併セ一体トシ学校生活ヲ挙ゲテ国民錬成ノ実ヲ収メンコトヲ期シタリ」と(訓令第9号)、「学校生活」を教科と関連させて積極的に利用したことを挙げることができる。しかし1番の特色は何ととっても、「科目ニ分ツト雖モ之等ヲ全体トシテ相関聯セシメ」という相関カリキュラムの考えを導入し、しかも「国民錬成ノ目的ニ統合帰一セシムル」統合法を教科編成上採用したことであろう(訓令第9号)。教科課程の内外を通じて、つまり「教育ノ全般ニ互」って、「皇国ノ道ヲ修練セシメ」ることが目的とされ(「施行規則」第1条1)、すべてが「忠良ナル皇国臣民ノ錬成ヲ主眼」(訓令第9号)とする単一目的に帰一させられたのであった。

国民学校のカリキュラムのイメージを構造化すれば、「理数科」「芸能科」「体錬科」および「実業科」(高等科のみ)という一種の合科教科は、中心教科たる「国民科」に帰一統合され、「国民科」自体の内部でも「国語」「地理」「国史」は「修身」に中心統合されるのである。従って中心教科の中核たる

「修身」の目的、つまり「皇国ノ道義的使命ヲ自覚セシムル」ことが（「施行規則」第3条）、とりもなおさず国民学校教育全体の目的「忠良ナル皇国国民ノ鍊成」の中心課題であった。

このようなカリキュラム論に対するチラーの中心統合法の影響は否定できない。守内喜一郎（広島高師附属国民学校主事）は、「国民学校では外国に模倣せず、我が国独自の立場から我が国の教学を統一しようとして居る」、従って「チラーなどの統合教育の模倣でもなければ、合科教育の此の主張の模倣でもない」と「特に力説」しているけれども、<sup>7)</sup> その守内でも「我が国独自」なのは「皇国民の基礎鍊成に統一」する点で、「其の方向」はチラーなどと同じであること、<sup>8)</sup> さらに「統合教育の基礎概念はドイツ語の *Konzentration* に当る」<sup>9)</sup> ことを認めざるをえなかったのである。

しかし、チラーはヘルバルト派の中でも極端な個人主義として有名で、個人の陶冶を目的とした教育以外は認めなかったのであるから、「国民学校令」と「其の方向」が同じであるはずがなかった。また教授・訓育一元論とか、臣民鍊成という単一目的への帰一とかは、確かに、教育の唯一、最高の目的を強固な道徳性の陶冶に設定したヘルバルトの教育的教授論に類似していたが、その方向性はやはり全く逆であったはずである。なぜなら鍊成教育学では、例えば「一切の教授は結局皇国の道の修鍊の教授でなければならない」<sup>10)</sup> とか、「教授の最高目的は皇国の道である」<sup>11)</sup> とか、変更の許されない到着地が予め設定されていて、そこでは自主的判断放棄・思考停止の「忠良ナル臣民」の形成が目的とされていたのに対し、ヘルバルト教育学での教授の目的は「多面的興味」の獲得であるとか「世界の美的表現」といったあくまで一般的なものであり、そこでは自立した善悪判断ができる個人ないし市民の形成がめざされていたからである。

従ってヘルバルト教育学はその点においては、「国民学校令」体制の下でも、なお執拗に批判されつづけねばならなかったのである。山田栄は「鍊成の性格」を説明して「教科と修練とを合せ含み、知的な教科学習と行的な修練とを包括する」とのべるが、従来の「教育的教授」とは全く異なると論じている。カントや新カント派流の「人格概念は今日の鍊成思想と容易に結び付きさうもない」からである。なぜなら従来の「人格」は、人間一般とか理性的人間、自律的人



間、歴史的主体などと考えられてきたけれども、鍊成思想は、「行為の主体は個人であるが、歴史の主体は種的生命を中核とする国家であるとの見地」に立っており、従って「種的生命に支えられる国家の歴史的形成の一分子として、これに没我献身するやうな国民的人格を目指してゐる」からであつた。<sup>12)</sup>

安藤堯雄もまた、従来のヘルバルトの「教育的教授」の中心は「知識と意志の関係」で、結局は「心理学的問題」であると批判し、教育改革とは「社会学的」「国家科学的問題」であるとの立場から、自分流の教育的教授論を次のように展開した。

教育改革に於ては「教育内容の決定こそ第一の根本問題であり先決問題」である。「教育的教授とは単に、心理学的に見て、真の陶冶に導く教授であるばかりでなくて、教育目的に合する教授を意味するものでなければならない」「教育とは歴史的・社会的現実の要求、政治的現実の要請に応へる人間形成である」

国民科国語が単に「日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理會力ト発表力トヲ養」うだけならば、「教育的国語教授」とは言えない。すべての教科が「皇国の道義的使命」を自覚させなければならない。<sup>13)</sup>

このように国民学校では、教授と訓練の統合を目指した「鍊成」が理念とされていたにもかかわらず、1943（昭和18年）3月の中等学校・師範学校・高等学校の制度改革では、「教授」とは別の独立した「修練」というものが特設された（例「高等学校令」第2条「高等学校ニ於ケル授業ハ教授及修練トス」）。しかも「修練」という言葉はそれまでの学校法規には存在しなかったものであったから、東京帝大教育学研究室は総出で、「修練」の定義や位置づけ・意義づけにとりかからなければならなかった。<sup>14)</sup>

その時吉田熊次は、「我が国の学校教育に於ける所謂知育偏重の弊」は「ヘルバルト派教育学説の影響に属するものも決して少くはない」「之を刷新する方向は反主知的となり……行的陶冶即ち行的修練の必要が絶叫せられた。『修練』の誕生の如きも、かゝる事情に負ふ所があるのではないか」とのべている。<sup>15)</sup>

さて以上の叙述から言えることは、わが国のヘルバルト主義教育学は決して明治時代だけのものではなかったということである。確かに明治20年代後半の華々しい全盛期のあと社会的教育学にとって代われ、その後は目的論から切り離された教授法の形骸が学校現場で生き続けていったのであるが、しかしそのことは教育学の世界でヘルバルト主義が全くその影響力を失い、人々から忘れ去られたことを意味しない。教授や訓育をめぐる論争に際しては、多くの人間がそれに賛同するにせよ反対するにせよ、ヘルバルトの名を引き合いに出さざるをえないほど、依然として隠然たる勢力を保ち続けたのである。ヘルバルト主義教育学の用語や概念は、絶えずわが国の教育目的論上の歪曲を受けながら、「臣民教育学」の形成のために利用され続けた。その端的な例が錬成教育学であった。

けれども教授・訓育論以外のヘルバルト主義教育学のテーマ、例えば自立的人格の形成という目的論、家庭重視論、<sup>コミュニティ</sup>地域主義の教育制度論などに関して議論されることはほとんどなかった。当時の研究自体がどれほどの広がりや奥行きを持っていたかということがもちろん関係するが、目的論の議論は「臣民教育学」では禁忌であった。制度論に関しては既に明治30年代、波多野貞之助がW・ラインの「自治制」の学校制度論を紹介していたのであるが、<sup>16)</sup>やはりわが国の文化的拒絶反応に出会ったのであろう。

特に第2次大戦中に数多く書かれた戦争教育論が、教育（学）者自身の手による「教育」の圧殺を押し進めていった時、教授・訓育論以外のヘルバルト教育学が言及される余地は全く残されてはいなかった。

例えば、「教育錬成の最高の範例は軍の教育」であり、「その精神と原理とにおいて、すべての分野における教育錬成がこれを学ばなければならない」<sup>17)</sup>と主張するためには、フィヒテ流の強制的な集団訓練をとりわけ嫌悪したヘルバルトなど、その名前だけに想起してはならなかった。国家が自己の目的のための手段を教育の中に求めることを拒否し、全国画一のカリキュラムほどくだらないものはないとのべていたヘルバルト教育学など、もし初めから理解していなかったならともかく、そうでない限り忘れたふりをしないことには、「一日も早く教育の全面的国家管理を強行し、確固たる計画的教育政策を断行すべき時である」<sup>18)</sup>とは書けなかったはずである。

また「大東亜戦争という意味は？」「東亜を日本の力で解放する戦争です」

「何から解放するのですか?」「東亜を、アメリカとイギリスの手から」「アメリカとイギリスとは、東亜で何をしましたか?」「アメリカとイギリスとは、東亜の平和を乱し、自分の利益のみを計りました」「アメリカとイギリスとは、」「東亜民族の敵です」「東亜全民族の指導者は、」「日本」……「われらの肉体は、われらのものですか?」「われらのものではありません。大君のものですか?」「われらの精神は、われらのものですか?」「われらのものではありません。大君のものですか?」というように、「その反覆利用によって、一つの設問に対しては一定の答解が反射的に口をついて出て来る位に」まで訓練することを大日本青少年団修養部長（矢川徳光）が要求した時には（『戦時教養問答』）<sup>19)</sup>、生徒の思考プロセスを重視したヘルバルト派の5段教授法も無用の長物以外の何ものでもなかったであろう。

「新しい少国民の確立といふことは……子供はわれの子、他人の子だとの観念を撤廃する、日本の子供は一人残らず、天皇陛下の赤子である、日本の未来を背負ふ国民であるといふ観念に徹することであります」<sup>20)</sup>と、子どもたちを天皇制国家の手に売り渡し戦場に送り込むための教育論は、子どもはまず第一に家庭にこそ属すとの立場のヘルバルトや、家庭だけが子どもの教育の「全面関係者」だと論じていたデルペルトやラインの教育論の真正の敵対物であった。

いとも容易に「教育の主体」を国家に求める倉沢剛『総力戦教育の理論』（目黒書店、昭和19年）に対して、ある評者は、これで「烈々たる師道の確立を期することが出来るであらうか」と疑問を呈していた。「真実の師は国民文化・国民精神・国家的伝統の単なる代弁者ではなく」「導きの主体性は素より彼自身の内にある。そこに始めて師に師としての威儀も備はる。代弁者には威儀は備はらぬ」と。<sup>21)</sup>それは国家や天皇の威光を嵩にきて時流に便乗する無責任な煽動者に対する皮肉ではあったが、その評が『総力戦と国民教育』（目黒書店、昭和17年）の著者である阿部仁三（陸軍省報道部嘱託）によるものであるところに、わが国教育学の悲劇があったといえよう。

最後に、1915（大正4）年、新進の文学士としてヘルバルト教育学を弁護し、個人を犠牲にするミリタリズムを強く批判していた志水義暉と、昭和10年代初め、ヘルバルトの名の下で知識教育・合理主義の主張をかなり大胆に行なっていた山極真衛・長田新のその後について触れることにする。

1941（昭和16）年、26年後の志水義暲は文部省教学局（指導部普及課長）にあってかつての自説を裏切り、「国民全部が皇国の道に徹し、臣民の道を実践し、それによってこれ迄の自由主義的自己本位の生活様式を改め……宏大深遠なる天業を翼賛し奉る勇猛心を奮ひ起こさねばならぬ」と叫んでいた（「臣民の道と国民教育」『日本教育』昭和16年9月）。

長田新の『新知育論』（昭和14年）には、実は既に「日本民族の教育」といった論文が含まれていた。「吾が民族は今や言葉の真の意味における世界史的の民族でなくてはならない」という主張と知識教育重視とが一体どのように関係するのか不思議に思えるけれども、しかしそれは、「体験の文化」「情的の文化」の日本が、西洋の論理的・科学的思想を摂取して新らしき文化を創造することが、「日本民族の世界史的使命」であるという仕組みの論理になっていて、「五箇條の御誓文」を利用しつつ「単に過去のなる日本に隠れようとする一部社会に流行の回顧的態度」を「内的生命力の衰微の一徴候である」と批判していたのである。しかし長田の時代批判は、この年までであった。

1940（昭和15）年には彼は、「国体の本義に基づく吾が国教育の特色」は「師弟同行」であるとの見解を次のように主張している。

今後の教育が今までの教育のやうに単に規則づくめ、干渉づくめでは遂に下から盛り上る力の発露を見ないであらう。吾々は皇国の道に則り、国体の本義に基いて真の内発性自発性の教育に徹する工夫をしなければならない。それには……何よりも先づ師弟同行の態度が必要である。<sup>22)</sup>

「干渉づくめ」批判とか、「内発性」重視とかに、ペスタロッチ研究者としての消極的抵抗の跡が見えなくもないが、しかし「大義を八紘に宣揚し天壤無窮の皇運を扶翼し奉る真に下から盛り上る力の基礎たること、これが今後の教育者の行くべき道である」と続いては、それはやはり民衆とその教育者に対する煽動の機能以外は果たさなかった。阿部仁三が、「現行の教育令が余りに些末の点にいたるまで規定を設定せねばならぬのは、教育者をかゝる〔国家の〕代弁者と解するから代弁に誤りなきを期させようとの親心にいづるのではあらうが、これが如何に教育をして生命なきものとしてゐることか」

（前掲書評）とのべて、教育者が自らの主体的責任の下で、自らの手を汚して教え子たちを天皇制国家の犠牲に供することを強要したのと同じである。

「下から盛り上げる力」とは長田が好んで使用した表現で、また別の論文でもこの「力」をつくりだすための「内面的な国防」「精神的な国防」の必要性を訴え、「国運の発展乃至皇運扶翼を目的とする人間形成は、国防国家建設への必要欠くべからざる礎石である」と論じた。<sup>23)</sup> 長田の戦争教育論は、『国家教育学』（岩波書店、昭和19年）に集大成された。

山極真衛は太平洋戦争のさ中、錬成教育学の網の目に搦めとられながらも、あくまで教授中心の学校教育を主張する論文を発表しつづけた。「学校教育の形態」（昭和18年）においては彼は、「国民錬成が遂行せられる形式は夫れ夫れの錬成機関によって当然異なるべきである」とのべ、宮原誠一とは逆に「軍隊に於ける錬成と学校に於ける錬成は同一ではあり得ない」と論じた。「学校教育の根幹」は、やはり「教科による教育」であったからである。<sup>24)</sup>

「近代学校教育学の発展」（昭和18年）は、教授施設→陶冶施設→国民錬成道場という変化を、「学校の必然的な発展過程である」と認め、「単なる教授は陶冶ではなく、況や錬成とはなり得ない」としていた。「併し」と彼は続ける。「錬成も陶冶も、それが学校教育である限り教授を欠く事は出来ない。教授なき学校を考へる事は不可能である」「若し錬成としての教育が、教授、陶冶として要求せられて来た要素を欠くならば、全く空廻りする空虚のものとならざるを得ない」と。<sup>25)</sup>

いくら教授の重要性を説いたとしても、既にそれが「皇国ノ道ノ修練」にまで深められるべきことを前提としている以上、結局は錬成教育学に奉仕するものではあった。けれども、1929（昭和4）年の段階で早くも「教授がなくても教育は尚成立するが訓練なくしては教育は成立し得ない」と、<sup>26)</sup> 教育学を半分自殺させた小川正行とは対照的であり、ヘルバルト教育学研究者としての最低限の矜持は喪失しなかったのだといえよう。

〔注〕

1) 笹田得治「国民学校に於ける錬成の意義」『国民教育初四』昭和17年2月号。

2) 東京高師附属小学校初等教育研究会『国民学校の基礎的研究』（大日本図書、昭和

- 15年) 32頁。
- 3) 稲垣隆俊「鍊成の構造」,『愛知教育』昭和17年2月号。
  - 4) 名古屋市下飯田国民学校長杉藤芳男「訓練第一主義」,『教育思潮』昭和16年9月号。
  - 5) 長沼幸一『国民学校訓練精義』(教育科学社,昭和16年)29頁。
  - 6) 岡田怡三雄『日本国民教育学及教育史』(敬文社,昭和17年)223頁。
  - 7) 広島高師附属国民学校『国民学校指導過程の研究』(宝文館,昭和17年)9頁。
  - 8) 同上書,9頁。
  - 9) 同上書,6頁。
  - 10) 長沼幸一,前掲書,29頁。
  - 11) 岡田怡三雄,前掲書,223頁。
  - 12) 山田栄「鍊成の性格」,東京文理科大学教育学会『教育学研究』第12巻第1号(昭和18年4月)。
  - 13) 安藤堯雄「国民学校教科経営の原理」,同上誌。なお安藤堯雄『国民学校経営原論』(教育科学社,昭和18年)238~240頁参照。
  - 14) 教育思潮研究会『修鍊体制の理論』(目黒書店,昭和20年5月)。
  - 15) 吉田熊次「修鍊体制の本義」,同上書,6頁。
  - 16) 石川栄司編『増補改訂教育学解説書』(育成会,明治39年)1197頁参照。
  - 17) 宮原誠一『文化政策論稿』(昭和18年)36~37頁。
  - 18) 梅根悟「統制と伝統」,日本教育学会編『教育学論集』第2集(昭和18年8月)。
  - 19) 長浜功『教育の戦争責任』(大原新生社,昭和54年)249~261頁参照。
  - 20) 宮原誠一『少国民の生活文化』(昭和18年)60頁。
  - 21) 東京文理科大学教育学会『教育学研究』第13巻第1号(昭和19年10月)所収書評。
  - 22) 長田新「教育新体制の根本問題」,『公論』昭和15年11月号。
  - 23) 長田新「新体制と教育」,東京高師初等教育研究会『教育研究』昭和16年1月号。
  - 24) 山極真衛「学校教育の形態」,東京文理科大学教育学会『教育学研究』第12巻第1号(昭和18年4月)。
  - 25) 山極真衛「近代学校教育学の発展」,同上誌第12巻第5号・第6号(昭和18年10月・11月)。
  - 26) 小川正行『最近訓練原論』(東洋図書,昭和4年)11頁。

## お わ り に

幅広い知識教育に基づいて、子ども自らが善を選び悪を憎むことができる自律的判断力の形成をめざしたヘルバルト教育学が、ファシズムの流れの中で強く拒否され排除されようとしたことは、ドイツの場合とほぼ同様であった。ただわが国においては、「教育的教授」の理論が体制側によっても錬成教育学として利用された点が特徴的である。明治20年代、ヘルバルト教育学が儒教倫理や勅語徳目にこじつけられて解説されたのと同じ換骨脱胎が、40年の歳月を隔ててまた行なわれ、そして学校教育の中への心情主義や「行」的教育の導入は大変うまく成功したのである。

ナチズム下ドイツの学校教育の実態については今後を期したいけれども、「はじめに」で引用したE・ウェーバーがいうように、ナチズム教育学は「教授とか学校生活に期待することはあまりなく」、学校外の「組織教育に賭けた」というのがもし正しいとすれば、そこにドイツと日本との教育文化上の相違がはっきりと浮かび上がってくるのである。つまりドイツでは、人格の教育は家庭や教会・地域社会が担当し、学校は主として知的教育に限定するというヨーロッパ的伝統のために、ナチズムの心情主義や行動主義も学校を侵略することが相対的に少なかったと考えられるのである。

他方わが国では明治以降、国民の形成はほぼ全面的に、つまり知的には言うに及ばず、道徳的にも肉体的にも情操的にも、すべて学校にその期待がかけられてきたのであった。そして既に明治20年代には、学校での儀式重視の土壌が作られていた。W・ラインなどが提起した「学校生活」論が、ドイツでよりもわが国でよく定着したのはそのためである。

もちろんわが国でも、青少年団体が戦争のために利用された。しかし1941（昭和16）年1月結成の大日本青少年団は、団長＝文部大臣、道府県団々長＝地方長官、単位団々長＝青年学校長および小学校長という、まさに学校と「不離一体」の組織であり、少年団活動は学校行事と合体することが多かった。そして1945（昭和20）年5月には、文字どおり学校単位の「大日本学徒隊」へと改組吸収されている。

このような風土の中で、本来教授活動を本質とする「教育的教授」も、訓練

と教授の統合という意味に変形されて錬成教育学に利用され、学校の内部への心情主義や「行」的教育の導入を援助することができたのである。

(1985.4.26 受理)